

Bokelmann, Hans

Das Normproblem in der Pädagogik

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 60-79. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Bokelmann, Hans: Das Normproblem in der Pädagogik - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 60-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234949 - DOI: 10.25656/01:23494

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234949>

<https://doi.org/10.25656/01:23494>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag
am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Das Normproblem in der Pädagogik

von Hans Bokelmann

Der vorliegende Beitrag, noch vorläufig und fragmentarisch¹⁾, will zunächst die Frage nach den pädagogischen Normen stellen (1) und dem vieldeutigen Begriff ‚normative Pädagogik‘ nachgehen (2). Anschließend soll das Problem einer wissenschaftlichen Erforschung der pädagogischen Normen skizziert (3), ein Aufriß für die systematische Ausarbeitung versucht (4) und ihr Ort in der Erziehungswissenschaft näher bestimmt werden (5).

I

Wer heute von ‚pädagogischen Normen‘ spricht, der sieht sich, noch bevor die Frage präzise gestellt ist, verschiedenen Einwänden ausgesetzt. Er gerät in den Verdacht, eine ‚normative Pädagogik‘ zu vertreten, — eine konfessionell oder metaphysisch orientierte. Die Emanzipation der Pädagogik sei historisch, mindestens seit dem klassischen Autonomiestreit, beigelegt; die Restfragen seien Scheinprobleme. Es wird entgegengehalten, die Normfrage gehöre in den philosophisch-ethischen oder theologischen Bereich; von der Erziehungswissenschaft im engeren sei sie nicht zu klären; man solle die wissenschaftliche Pädagogik nicht erneut mit Grundsatzfragen belasten.

Versucht man hingegen das Normproblem der erziehungsphilosophischen Reflexion zuzuordnen, so wird eingewendet, daß es in der gegenwärtigen Pädagogik dringlichere Probleme zu lösen gäbe, solche der Kanon-Ermittlung und der Methode, der Begabung und des Schulaufbaus; oder sie wird, ob sie anthropologisch-ethisch oder methodologisch-sachlich ansetzt, als empirie-fremde oder -feindliche Reflexion angesehen, die der neueren Forschung nicht mehr standhalte. Außerdem zieht schon die Verwendung des mißbrauchten und vieldeutigen Wortes ‚Norm‘ — auf das man hellhörig reagiert — die Vermutung nach sich, hier wolle jemand etwas, womöglich gegen die Rechte einer pädagogischen Minderheit, durchsetzen. Schließlich wird das Normproblem in der Erziehungswissenschaft, ähnlich wie in anderen Disziplinen, für unlösbar erachtet, deshalb seine Bearbeitung für unwissenschaftlich gehalten und die Möglichkeit gültiger Aussagen, wenn nicht bestritten, so doch skeptisch beurteilt.

1 Diese kurze und unvollständige Darlegung des pädagogischen Normproblems will Rechenschaft geben über die Vorarbeiten zu einer systematischen Studie und sie zur Diskussion stellen.

Es ist hier nicht der Ort, diesen Einwänden kritisch nachzugehen; sie zu widerlegen und richtigzustellen, ist auch nur begrenzt möglich, solange keine, wenn auch nur vorläufige Normlehre vorliegt. Dennoch sollen sie nicht unwidersprochen bleiben.

Obgleich die falschen Ansprüche der ‚normativen Pädagogik‘ überwunden oder abgewehrt sind, ist die Frage der pädagogischen Normen bisher weder ausreichend gestellt, noch in ihren Grundzügen entworfen oder als Systematik vorgelegt²).

Dieser Mangel erklärt sich teils daraus, daß in der kurzen Geschichte der Erziehungswissenschaft die Kernfragen nicht in allen Richtungen durchdacht und ausgearbeitet werden konnten; teils ist er darin begründet, daß sich die Pädagogik zu lange in der Abwehr erziehungsfremder Denkformen und Handelsmaximen erschöpfte. Nicht die negierende Abgrenzung, die positive Eingrenzung ist zu leisten, — um die Erziehung besser zu verstehen und erzieherisch richtig zu handeln. Wenn die Absicht einer Wissenschaft von den pädagogischen Normen klar formuliert wird, läßt sich auch leicht einsehen, daß sie keine fixierte konfessionelle oder metaphysische Basis präjudizieren muß.

Der Einwand, das Normproblem sei innerhalb der Philosophie und Theologie zu bedenken, trifft nur wenig Wahrheit. Wissenschaftsgeschichtlich ist zwar nachweisbar, daß, jahrhundertlang, Pastoraltheologie und praktische Philosophie die Normfragen für das menschliche Handeln, auch für das erzieherische, aufgenommen und durchdacht haben; aber ebenso wissen wir, daß die Reflexion aus diesem universen Sinn herausgetreten ist, die Einzelwissenschaften die Sachnormen ihrer Gegenstandsbereiche entwickeln und dennoch nach einer neuen Sinnvergewisserung suchen. Hier muß eine Differenzierung im Normbegriff selbst erörtert werden. Außerdem ist es irreführend, Problemfragen auf historisch-organisatorisch gewordene Wissenschaftsbereiche zu verrechnen: die pädagogische Reflexion reicht soweit wie die Phänomene der Erziehung und Bildung zeigen. Was zur Klärung dieses Phänomenbestands nötig ist, gehört auch zur pädagogischen Forschung.

Auch ist nicht einzusehen, warum die Bearbeitung akuter, praktischer Nöte den Vorrang gegenüber der Grundlagenreflexion haben sollte. In einer pragmatischen, das soziale und personale Feld des Handelns auslegenden Wissenschaft wie der Pädagogik, ist die grundsetzende Überlegung ebenso dringlich wie die konkret eingreifende Theorie mit ihren imperati-

2 Die pädagogische Literatur der Nachkriegszeit enthält, soweit ich sehe, nicht einmal einen Sammelbericht über die Exposition oder Lösung der Normfrage in der Pädagogik.

vischen Aussagen, — besonders dann, wenn diese Imperative für die Erziehungspraxis sinnvoll, sittlich, sachlich und richtig sein sollen. Auch erlaubt die Freiheit der Forschung, an der wir festhalten, die Wahl des speziellen Forschungsbereichs, solange sie dem Ganzen zugutekommt, und sie achtet Denktemperament und -neigung, solange sie sich der Sachgerechtigkeit fügen.

Die erziehungsphilosophische Reflexion ist nicht notwendig empiriefremd oder gar -feindlich. Im Gegenteil. Soll im Bereich der Erziehungswissenschaft empirisch und experimentell geforscht werden, so müssen für diese methodischen Projekte Prämissen angenommen oder gesetzt werden, in denen normative Vororientierungen enthalten sind. Die pädagogischen Normen — Sollensforderungen, die für die und in der Erziehung gelten — ermöglichen und stützen die empirisch-experimentellen Methoden, indem sie diese in einen erweiterten Sach- und Sinnbezug rücken. Wo sich innerhalb des Erziehungshandelns Regeln und Gesetzmäßigkeiten zeigen, z. B. Unterrichtsmethoden, werden diese instrumentellen Normen selber experimentell erforscht werden müssen.

Der vieldeutige Gebrauch des Wortes ‚Norm‘ sollte nicht hindern, es in der Pädagogik zu verwenden, sofern es begrifflich differenziert und definiert wird. Dabei ist es gleichgültig, ob solche Untersuchungen wissenschaftlich genannt zu werden verdienen oder nicht: sie müssen ihre Denkschritte nachweisen, der Kritik aussetzen, wenn möglich einen Consens anstreben, einen Dissens gewärtigen und innerhalb der Grenzen, die sie sich setzen, ihre Gültigkeit einsichtig machen.

Die folgenden Überlegungen wollen wider alle möglichen Einwände das Normproblem aufgreifen. Sie gehen davon aus, daß Bildungsplanung und pädagogische Reformen, die Lösung erzieherischer Konflikte und das Erziehungshandeln als ganzes, öffentlich wie privat, institutionell wie biographisch nur sachgerecht möglich sind, wenn ein hinreichendes Verständnis für die pädagogischen Normen gegeben ist.

Hierbei sind im Vorhinein drei Aspekte zu unterscheiden:

diejenigen Normen, nach denen sich das Erziehungshandeln als ein bestimmtes zwischenmenschliches, sinn- und zweckhaftes Handeln richtet und richten soll;

diejenigen Normen, die durch das Erziehungshandeln im Edukandus geweckt und entwickelt werden sollen;

schließlich diejenigen Normen, unter denen sich die Pädagogik als Wissenschaft konstituiert, wenn sie die Normen der Erziehung und, umgekehrt, die Erziehung durch Normen untersuchen will.

Der Zusammenhang dieser Aspekte, der hier nicht im einzelnen analysiert werden kann, zeichnet sich ab. Normen, nach denen sich menschliches Handeln richtet und richten soll, — so auch Normen für das Erziehungshandeln, — sind, wenn die Reflexion über sie einsetzt, da: geschichtlich, gesellschaftlich, einsichtig und glaubhaft oder bezweifelt. Dasselbe gilt für die Erziehung zum normativen Verhalten, also für diejenigen Normen, die durch Erziehung entwickelt werden sollen. Auch sie sind, wenn die Reflexion über sie einsetzt, gegeben und solange das allgemeine Normbewußtsein intakt ist, auch zuverlässig mit den pädagogischen Normen im engeren verknüpft. Indem sinn- und sachgerecht erzogen wird, werden auch normative Einstellungen des Heranwachsenden berührt.

Wenn aber das Normbewußtsein nicht mehr überzeugend da ist, wenn der ‚normative Geist‘, der durch Einzelne inspiriert und von vielen als das medium quo ihrer Menschlichkeit wahrgenommen wird, in Zweifel gerät und fragwürdig erscheint; wenn die Normativität des Normalen schwindet und jede kritische Lage zum Anlaß einer situativen Entscheidung, auch im Erziehungshandeln, wird, dann muß die wissenschaftliche Reflexion, doppelt verlegen, ansetzen: sie muß einerseits versuchen, die Gründe der Normunsicherheit zu ermitteln, — historisch und sachlich; und sie muß anderseits fragen, ob und wie sie selbst pädagogische Normen ‚mitsetzen‘ kann, ohne sich durch andere Wissenschaften oder Kräfte der Gesellschaft normieren zu lassen. Die pädagogische Wissenschaft, die mit Hilfe empirischer Forschungen Gesetzmäßigkeiten des Erziehungshandelns aufgedeckt hat, z. B. die pädagogische Anwendung der Lerngesetze, und diese sinnfrei beschrieben hat, muß sich fragen, wie sie ihre Sachgesetze in einem Normgefüge neu sichern kann. Hierbei kann sie sich nur bedingt an überkommene Normen halten.

Wilhelm Flitner, der die durchhaltende normative Substanz unserer ethischen Lebensformen untersucht hat, an sie glaubt, sie aber in der Gegenwart gefährdet sieht, hat für die Richtung der Lösung dieses Problems einen Grundsatz formuliert: „Wohl muß sich derjenige, der von diesen Normen geprägt ist und sie erkennt, an die Lebensbedingungen der Industriegesellschaft anpassen — aber die Normen selber darf und kann er nicht anpassen.“³⁾

Auf die Pädagogik bezogen enthält diese Maxime ein paradoxes Problem: einerseits kann sie nicht mehr auf einem breiten, gesicherten und wirksamen

3 Vgl. Wilhelm Flitner: Europäische Gesittung, Zürich-Stuttgart 1961, S. 500 f. — Es wäre lohnend zu untersuchen, wie W. Flitner, den zu ehren dieser Aufsatz vorgelegt wird, auf seinem bisherigen Denkweg das pädagogische Normproblem unterschiedlich gesehen und betont hat, besonders den Bezug von Norm und Lebensform. Sein hermeneutisches Denken ist, vor allem in der ‚Europäischen Gesittung‘, in eine philosophische Reflexion der Gültigkeit von Normen übergegangen.

Normverständnis der Gesellschaft aufrufen; andererseits aber erhofft die Gesellschaft, manchmal in einem utopischen Zukunftsbild für die nachwachsende Generation, ein neues Normbewußtsein durch Erziehung. Diese Erwartung hat unterschwellig gewisse Vorstellungen von ‚normativer Pädagogik‘ bei sich, die zunächst geprüft werden müssen.

II

Die Rede von ‚normativer Pädagogik‘ weist in verschiedene Richtungen, die begrifflich getrennt werden müssen.

Unter normativer Pädagogik wird, erstens, jene Reflexion über erzieherisches Handeln verstanden, die sich vorempirisch und vorpragmatisch mit ethischen Normen, religiösen Überzeugungen oder allgemeinen weltanschaulichen Sollensforderungen identifiziert und deren Kategorien als verbindlich für die Auslegung der Erziehungswirklichkeit übernimmt. Die Pädagogik läßt sich begrifflich und sachlich normieren und muß folglich auch ihr Erziehungsverständnis in dieser Richtung normieren.

Verglichen mit einer im geschichtlichen Feld ansetzenden, auf das pädagogische Handeln, so wie es sich zeigt, eingehenden Analyse, liegt hier eine begrifflich-apriorische, meist sachlich-monistische Identifizierung des Erziehungsdenkens vor, welche die kategorial-aposteriorische Erforschung der Erziehungswirklichkeit ersetzt und sich, vor allem bei der Formulierung von Zielideen, durchzusetzen versucht. Diese Normierung der Erziehungswissenschaft, die sich wiederum normierend auf das Erziehungsverständnis auswirkt, kann als *substitutiv* bezeichnet werden.

Diese Fehlform des pädagogischen Denkens lehrt einen berechtigten Anspruch besser sehen, der für es selbst konstitutiv ist. Sofern und soweit der Mensch einen Lebenssinn erfährt, anerkennt und bejaht, wird sich dieser auf sein pädagogisches Denken auswirken. Die Qualität dieses Lebenssinns ist für den Einzelnen, für eine Gesellschaft und für jede geschichtliche Epoche verschieden; gerade dann, wenn man eine sich durchhaltende Sinnbestimmung für möglich hält oder glaubt. Dieser Sinn läßt sich nur für den Einzelnen, und nur formal, wie in einem ‚anthropologischen Axiom‘ festhalten, das vorausgesetzt ist, bevor wir geschichtlich-konkret denken und handeln: Der Mensch sucht seine Identität in Welt mit anderen Menschen, mag er auch konkret und lebenslang zweifeln, worin diese Identität besteht, und wie er sich ihrer jeweils vergewissern kann. Gleichursprünglich mit diesem ‚Axiom‘ ist ein Sinn von Erziehung mitgesetzt: Erziehe so, daß der Dir anvertraute Mensch in Welt mit anderen durch Deine Hilfe seine Identität finde, auch wenn Du und der Dir anvertraute Edukandus zweifeln, worin sie im einzelnen bestehe und erkannt werden kann. Educare aude!

So gesehen ist in der pädagogischen Reflexion, vorempirisch und vorpragmatisch, eine sinnhafte Einstellung zur Erziehung eingeschlossen. Dieser Erziehungssinn kann schon deshalb nicht durch theologische, philosophische u. a. Kategorien substituiert werden, weil er durch Erziehung allererst mitgewonnen und erkannt wird, — wenn auch unter Voraussetzung dieses Sinns. Der Erziehungssinn und seine kategoriale Auslegung bezeichnen eine Verfassung des Denkenden, geben die Richtung der Erziehung an und machen die innerste Möglichkeit des Erziehungshandelns transparent. Die Normierung durch Lebenssinn und durch diesen auslegende wissenschaftliche Kategorien darf nicht substitutiv, sondern muß *final* verstanden werden.

Eng verwandt hiermit ist, zweitens, jene normative Pädagogik, die ihre Denkformen und Grundkategorien — besonders die Zielformel pädagogischen Handelns — aus anderen Wissenschaften ableitet, und zwar so, daß die Pädagogik mit diesen Begriffen die empirisch-experimentelle und historisch-hermeneutische Erforschung der Erziehungswirklichkeit überformt: die Phänomene sollen den Kategorien gehorchen, — statt umgekehrt. Durch Umwandlung und Umdenken, z. B. theologischer, psychologischer, soziologischer Begriffe werden pädagogische Formeln ermittelt, und die darin vorbegriffene menschliche Wirklichkeit als gesollte Erziehungswirklichkeit angenommen. Diese *deduktive* Fehlform ist eine gemäßigte Substitution.

Auch sie hat ihr positives Gegenstück. Der Pädagoge ist an das Sinnaxiom gebunden und auf dessen Auslegung durch andere Wissenschaften verwiesen. Er darf darin inspirierende Prämissen seines Denkens sehen, mit deren Hilfe er komplexe Erziehungsphänomene erst erkennt und besser versteht. Die Pädagogik darf sich aber nicht in abgeleiteten Kategorien verfestigen, weil diese erst hermeneutisch in der Erziehungswirklichkeit ermittelt werden müssen. Sofern das pädagogische Denken sich leiten läßt von vorgegebenen Kategorien anderer Wissenschaften ,um' den Menschen, vervollständigt sie ihr Vorwissen um die Erziehungswirklichkeit und kann ihre sachliche Komplexität besser angehen. Diese Normierung des pädagogischen Denkens wäre *motivisch* zu nennen.

Normativ muß, drittens, auch jenes Erziehungsdenken anmuten, das zwar, wie es geboten ist, im geschichtlich-konkreten Erziehungshandeln ansetzt, sich aber — besonders, wenn es weder final noch motivisch denkt — mit Erziehungsansprüchen öffentlicher Mächte, z. B. des Staats oder der Kirche, gleichsetzt und den pressure groups bis zur Anpassung nachgibt. Die pädagogische Reflexion wird hier durch gruppenspezifische Erziehungsvorstellungen normiert, die sie ihrerseits als Norm für die Erziehung übernimmt und weitergibt. Im Gegensatz zur Substitution und Deduktion, deren normierende

Ansprüche, wenigstens in sich kritisch-reflexiv gesichert waren, d. h. eine begründete Reflexion der Wirklichkeit enthalten, werden hier vorkritisch-vitale, gruppenegoistisch-unkontrollierbare Ansprüche mit Hilfe der Pädagogik durchgesetzt. Das führt zu einer Denkpraxis, die sich nur noch als Methodik für die bestmögliche Anpassung und als Technik der Umsetzung versteht. Diese Normierung muß als *praktizistisch* bezeichnet werden.

Das positive Moment sollte auch hier bewußt bleiben. Das pädagogische Denken muß sich auf die Ansprüche der Öffentlichkeit, für die und in der erzogen wird, und auf welche die Theorie der Erziehung aufklärend zurückwirken will, einstellen; es darf aber in dieser Ebene nicht zulassen, was es in der vorempirischen und vorpragmatischen mit Recht verneint: die Ersetzung oder Ableitung ihrer Kategorien. Das Nachdenken über Erziehung und Bildung muß mit Hilfe des Sinnaxioms den pädagogisch-spezifischen Ausgleich suchen und den öffentlichen Mächten gerecht werden. Diese bestimmen Aufgabe und Richtung des Denkens mit, weil sie das Feld sind, auf das Erziehung vorbereitet. Dieser Dienst an der Gesellschaft wird im Erziehungsdenken mit Recht zur *pragmatischen* Norm.

Schließlich muß, viertens, dasjenige Denken als normative Pädagogik bezeichnet werden, das zwar sachgerecht die Erziehungsverhältnisse empirisch-pragmatisch zu erforschen versucht, sich aber auf eine inhaltliche, uniforme Norm für die Erziehung festlegt und diese allen pädagogischen Sachfragen unterlegt. Hiermit ist u. a. das sich ins Handeln fortsetzende traditionalistische oder utopistische Denken gemeint, das sich an eine konkret-ideale Zielformel bindet, die alle möglichen pädagogischen Kategorien bestimmen soll. Dieses einsinnige, sich auf eine bedingte Norm festlegende Denken ist *konkretistisch* zu nennen.

Diese normative Einstellung kann nur auf zweierlei Weise abgewendet werden. Die pädagogische Reflexion darf ihre geschichtlich-bedingten Ergebnisse nicht verallgemeinern; sie muß sie formalisieren, d. h. ihren Gewinn kategorial formulieren, ohne ihn traditionalistisch, utopistisch, zeitkonkret etc. zu binden oder als materiales Richtmaß festzuhalten. Sie muß außerdem den komplexen Phänomenbestand der Erziehung in sich differenzieren, um die unterschiedlichen Momente im Erziehungshandeln aufzudecken. Es ist legitim, zeitkonkrete und gesellschaftsbedingte Zielideen zu formulieren, an denen sich das Erziehungshandeln orientieren kann. Innerhalb der pädagogischen Theorie können sie nicht die oberste Norm abgeben, die für alle erzieherischen Sachfragen in derselben Weise Gültigkeit hätte. Was in der Didaktik gilt, gilt nicht deshalb schon in der Bildungspolitik. Das positive Richtmaß kann immer nur *kategorisch* sein.

Man spricht, fünftens, von normativer Pädagogik auch dann, wenn wir das Verhältnis von Denken und Handeln im engeren meinen, — das Verhältnis von Norm und Situation. Wer das Erziehungshandeln in der Situation als bloße Anwendung einer vorgewußten und vorausgewollten Norm auffaßt und die erzieherische Situation als bloßen ‚Fall‘ dieser Norm versteht, als bloße Raumzeitstelle seines Wirkens, handelt normativ. Die Vorplanung pädagogischen Handelns, z. B. die Unterrichtsvorbereitung, wird in solchem praktischen Denken als durchzusetzender Plan angesehen, der Eigenrecht und Spontaneität der Situation mißachtet. Es ist ein bloß *applikatives* Handeln.

Der Kern der Planung liegt woanders. Es ist selbstverständlich, daß Erziehung und Bildung, jeweils hier und jetzt, institutional und personal, öffentlich und privat, geplant werden müssen. Ebenso ist es legitim, diesen Plan — Norm des Handelns für die Situation — verwirklichen zu wollen. So gesehen ist jede erzieherische Situation auch Fall einer Norm, — noch dazu, wenn diese praxiserprobt ist. Die Planung als Norm muß aber das ‚Situative‘ der Situation — das, was sich nicht normieren läßt — als Möglichkeit einschließen. Der flexible Plan ist eine Hilfe dazu; der Verlaß auf erzieherisches Geschick das Bessere. Diese Normierung der Situation wäre nicht applikativ, sondern *prospektiv* zu nennen.

Schließlich, sechstens, muß jenes Handeln in der erzieherischen Situation als normativ bezeichnet werden, durch das der Erzieher jede an sich legitime Erziehungsabsicht als im Edukandus ‚machbar‘ ansieht. In solchem Handeln wird die unterschiedliche Eigengesetzlichkeit der bildenden und erziehenden Sachgehalte mißachtet und der prüfbare ‚Bildungseffekt‘ zur obersten Norm erklärt. Im Vergleich mit der applikativen Planung wird die Methodisierbarkeit in den Mittelpunkt gerückt. Man könnte dieses Handeln am ehesten als *manipulativ* bezeichnen.

Auch hier muß die Gegenseite mitbedacht werden. Die erziehenden und bildenden Methoden, — instrumentelle Normen des Erziehungshandelns — sind in jedem pädagogischen Bezug wirksam. Es muß jedoch jedem Sachgebiet und jeder Erziehungsabsicht die spezifische Methodisierbarkeit abgewonnen werden, um zu sehen, worin das bildende Moment liegt. Ebenso ist es legitim, eine jeweils angemessene sachentsprechende Wirkung im pädagogischen Bezug erzielen zu wollen; nur muß grundsätzlich zwischen zwei methodischen Formen unterschieden werden. Einerseits gibt es Methoden, die — bildlich gesprochen — als eine Gerade zwischen Absicht und Effekt, Anregung und Aneignung anzusehen sind, z. B. bestimmte Lernvorgänge; andererseits wissen wir, daß — z. B. in der Glaubenserziehung — methodisch

arbeiten heißt: Bedingungen stiften, keinen prüfbaren Effekt erreichen können — und demgemäß nicht anstreben wollen; nicht nur, weil der ‚Bildungseffekt‘ später als in der Situation eintritt, sondern weil er nicht an uns liegt. Sofern sich der Erzieher dieser methodischen Grenze bewußt ist, dennoch wirken darf und möchte, können wir von *appellativem* Handeln sprechen.

Nach dieser Überlegung läßt sich festhalten: Die Verwendung des Begriffs ‚normative Pädagogik‘ ist berechtigt, wenn die Begriffsrichtungen und -ebenen, vor allem zwischen Denken und Handeln, sowie die positiven und negativen Varianten hinreichend unterschieden und definitorisch abgegrenzt werden. Ein Gutteil von Kontroversen über die pädagogische Autonomie könnte durch solche Differenzierung entschärft werden.

III

Stellen wir nun die Frage: Wie kann sich eine Wissenschaft von den pädagogischen Normen — jenen, nach denen sich das Erziehungshandeln richtet und richten soll — konstituieren? Gerät, wer so fragt, nicht im Vorhinein in den ‚klassischen‘ Konflikt von Normbekenntnis und Normbeschreibung, wertender Überzeugung und wertfreier Distanz?

Die erste Reflexion sollte, asketisch, diesem Gedanken widerstehen, sich aus dem begrifflichen Geflecht der normativen Pädagogik — ihren positiven und negativen Varianten — heraushalten und deren Zwiespältigkeit vergegenständlichen.

In einer zweiten, grundsetzenden Reflexion, kann sich das Denken auf den normativen Aspekt einer möglichen Wissenschaft von den pädagogischen Normen besinnen. Die zentrale Frage ist, ob die Normen, die als pädagogische vorgestellt werden, durch die wissenschaftliche Reflexion beschrieben oder — je nach dem, um welche Art von Norm es sich handelt — in den wissenschaftlichen Untersuchungen ermittelt und ‚mitgesetzt‘ werden.

Die Verbindlichkeit der Aussagen einer solchen Wissenschaft ist nicht vorhersagbar; sie ergibt sich mit den Einzelforschungen und wird danach zu beurteilen sein, ob man die Normwissenschaft als ‚Lehrbuch für Erzieher‘ ansieht, die nach praktischen Anweisungen suchen, als Grundlagenreflexion versteht, die Rechenschaft über das Normproblem gibt oder ob nach der Objektivität der Aussagen gefragt wird.

Nur eine negative Antwort läßt sich hier schon geben, sofern das, was über ‚normative Pädagogik‘ gesagt wurde, auch für die Wissenschaft von den pädagogischen Normen gilt: sie darf sich nicht mit einer ‚Weltanschauung‘ identifizieren oder die Normen grundwissenschaftlich ableiten, wenn

sie die Ermittlung der pädagogischen Normen in der Wirklichkeit nicht substitutiv oder deduktiv überformen und verfälschen will; — sie darf sich auch nicht mit dem Willen der erziehenden Mächte gleichsetzen, wenn sie nicht alle — etwa auch sinnhafte Normen — zu instrumentellen Techniken nivellieren und das Erziehungshandeln einer vielteiligen Anpassung preisgeben will; — sie darf die pädagogischen Normen keiner einseitigen, inhaltlichen Erziehungsidee unterordnen, wenn sie die unterschiedlichen Normbezüge im pädagogischen Handeln nicht schematisieren will.

In einer weiteren Reflexion müssen die positiven Varianten der ‚normativen Pädagogik‘ betrachtet werden. Die Wissenschaft von den pädagogischen Normen wird sich, final, auf das Sinnaxiom aller Erziehung berufen dürfen, — ja hierin eine Sinnorm des Erziehens entdecken; sie wird sich, motivisch, leiten lassen von den Erträgen anderer Wissenschaften, sofern diese die Normfrage in der Erziehung betreffen; sie wird sich auf das Welt- und Selbstverständnis des Menschen besinnen und, pragmatisch, nach den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrer Sachbereiche fragen. Sie wird schließlich, die kategorial vorgeklärten Zielfragen der Pädagogik aufnehmen und die Normen zu differenzieren versuchen.

In einem vierten Schritt werden die methodischen Zugänge zu bestimmen sein, die das Normproblem aufhellen können. Ausgehend von der hypothetischen Definition ‚Pädagogische Normen sind Normen, nach denen sich die Erziehung richtet und richten soll‘ — werden verschiedene methodische Wege auszunutzen sein. Es ist, sprachanalytisch, die vorwissenschaftliche Rede von solchen Normen zu untersuchen und zu fragen, auf welches Normbewußtsein sich die Unterscheidung von erzieherisch richtig oder falsch, sinnvoll oder unsinnig gründet. Es werden auch, kasuistisch, unterschiedliche erzieherische Konflikte samt ihren Lösungen zu analysieren und auszuwerten sein, um wirksame Normen zu erkennen. In einer Befragung von Erziehern (Eltern, Lehrer, Heimleiter etc.) sollten nach einem gutbegründeten Frageschema normative Einstellungen aufgenommen und durchgeprüft werden. Es wird ferner die Erziehungsgeschichte als Gesamterfahrung von der Erziehung auf die Normfragen hin neu studiert werden müssen. Auch die sonstigen einzelwissenschaftlichen Ergebnisse, die zu dieser Frage beitragen, müssen einbezogen werden. Sofern die Wissenschaft von den pädagogischen Normen auch die Methoden des Erziehens, ihre Regeln und Gesetzlichkeiten, zum Gegenstand hat, werden die empirisch-experimentellen Arbeiten z. B. der Psychologie und Soziologie aufzuarbeiten sein. Schließlich wird, durch vergleichende Forschungen zu prüfen sein, wie weit sich ein Normconsens schon herausgebildet hat.

IV

Die Ausarbeitung der pädagogischen Normfrage mit Hilfe verschiedener Methoden muß die *allgemeine* Basis, d. h. Begriff, Arten und Normativität sowie Normkonflikte und Norm-Situationsprobleme zu klären versuchen. Diese Erörterung muß in *differentiellen* Normanalysen weitergeführt werden. Sie untersuchen die einzelnen Normen im Rahmen der gewonnenen Kriterien. Schließlich müssen die *speziellen* Einzelprobleme aufgenommen und durchdacht werden.

Im Folgenden wird die allgemeine Basis skizziert (1), am Verhältnis von Offenbarungsglaube und Erziehung die Möglichkeit einer differentiellen Normforschung exemplifiziert (2) und abschließend auf die speziellen Einzelfragen verwiesen (3).

(1) Der vorliegende Aufriß versucht den Aufbau der allgemeinen Normforschung zu gliedern.

Erster Teil einer allgemeinen Normuntersuchung:

Begriff — Arten — Normativität der pädagogischen Normen

A. Allgemeine begriffliche Vorüberlegungen

I. Die pädagogische Normfrage und das Normbewußtsein der Gesellschaft

II. Fragerichtungen, um die pädagogischen Normen einzugrenzen

1. Normen des Erziehungshandelns

(aus der Erziehungswirklichkeit gewonnen und auf diese rückzubeziehen)

2. Normen für das Erziehungshandeln

(der Erziehungswirklichkeit vorgegeben)

III. Hypothetische Definition der pädagogischen Normen

1. Normen, nach denen sich das Erziehungshandeln richtet und richten soll (Formel)

2. Abgrenzung dieses Begriffs gegen Normen, durch die der Edukandus zu normativem Verhalten erzogen werden soll

B. Vorläufige Differenzierung der pädagogischen Normen

I. Die generische Differenz

(Unterscheidung der Normebenen nach pädagogischer Nähe und Direktheit)

1. Sinnhaft-vordeutende Normen

(Auslegung des obersten Erziehungsaxioms)

2. Real-vorgreifende Normen

(Normen, die den faktischen Erziehungsprozeß bestimmen)

3. Äußerlich-vorordnende Normen
(Normen, die das Erziehungshandeln rechtlich sichern)
- II. Beschreibung der einzelnen Normarten
(Differenzierung der Normebenen)
 1. Sinnhaft-vordeutende Normen
(Auslegung der objektiv pluralen, subjektiv singularen Geltung des Sinnaxioms des Erziehungshandelns)
 - a) Vernunftnormen
 - b) Offenbarungswahrheit
 - c) ‚Weltanschauungen‘
 2. Real-vorgreifende Normen
(Auslegung des Erziehungshandelns als ein Welt- und Selbstverhältnis ‚stiftendes‘ Handeln)
 - a) Didaktisch-allgemeine Normen
(Normen, nach denen sich die bildende Lehre richtet und richten soll)
 - b) Didaktisch-kategoriale Normen
(Normen, nach denen sich die sachliche Reduktion in der bildenden Lehre richten muß)
 - c) Asketisch-allgemeine Normen
(Normen, nach denen sich die erziehende Absicht richtet und richten soll)
 - d) Asketisch-kategoriale Normen
(Normen, nach denen sich die personale Reduktion in der erziehenden Absicht richtet und richten muß)
 - e) Instrumentelle Normen
(Methodische Regeln und Gesetzlichkeiten)
 3. Äußerlich-vorordnende Normen
(Auslegung der gesetzlichen Erziehungsrechte, -pflichten)
 - a) Verfassungsnormen für das Erziehungshandeln
 - b) Explikative Rechtsnormen zur Sicherung der Erziehung (Primär um der Erziehung willen)
 - c) Implikative Rechtsnormen zur Sicherung der Erziehung (nicht primär um der Erziehung willen)
- III. Die strukturelle Ambitendenz
(Untersuchung des Verhältnisses von Sachlichkeit und Sittlichkeit in jeder Normart)
- IV. Die pädagogische Ordnung der Normen
(Auslegung der wechselseitigen Fundierung der Normen)
 1. Das Sinnaxiom als umgreifend-unspezielle Norm
 - a) Norm der ‚Einstellung‘ zur Erziehung
(für den Erzieher)

- b) Norm des ‚Raumes‘ für den Edukandus
(vom Erzieher aus gesehen)
- 2. Die Realnormen als übergriffen-eingreifende Normen
- 3. Die Rechtsnormen als übergriffene, vorordnend-bedingende Normen

C. Die Normativität der pädagogischen Normen

- I. Begriff der Normativität
(Bestimmung dessen, was das Normierende der Normen ist)
- II. Normativität der Normkategorien (in sich)
 - 1. Normurheber
(z. B. Erfahrungsgesetz, göttlicher Wille, menschliche Setzung u. a.)
 - 2. Erkennbarkeit der Normen
(z. B. historische Erkenntnis, Evidenz, Glaube u. a.)
 - 3. Wirkweise der Normen
(z. B. Veranlassen, Bewirken, Ermöglichen etc.)
- III. Normativität der Normrealität
(die normative Wirkung der verwirklichten Normen)
 - 1. Normrealität als Normgegebenheit
 - 2. Die Normativität des Normalen
(Normativität des eingespielt Naiv-Richtigen)
 - 3. Die Normativität der pädagogischen Institutionen
 - a) Institution als verwirklichtes Normgefüge
 - b) Institution als wirkende Norm
 - 4. Normativität der erziehenden Lebensformen
 - a) Lebensform als verwirklichter Normwille
 - b) Lebensform als erziehende Norm
- IV. Normativität als Normgültigkeit
 - 1. ‚Aufgedeckte‘ Normativität
(Normen gelten unabhängig von der gesellschaftlichen Zustimmung;
ihre Gültigkeit wird gefunden)
 - a) Apriorisch-gewußte Normen
(z. B. axiomatischer Erziehungssinn)
 - b) Experimentell-empirisch gefundene Normen
(z. B. die Aufdeckung von Lerngesetzen als Gesetzlichkeiten der
‚Natur‘ des Menschen)
 - 2. ‚Gesetzte‘ Normativität
(Normen gelten nur durch unsere Zustimmung; sie werden gesetzt)
 - a) Übereinkunft als vorträgliche Einigung auf erziehungspraktische
Fragen (pragmatischer Consens)
 - b) Übereinkunft als nachträgliche Gemeinerfahrung von ‚vorpragma-
tisch‘ Gültigem (konstitutiver Consens)

- V. Erfahrung und Grenze der Normativität
(Normativität und Geschichtlichkeit)
 - 1. Gruppenspezifische Normativitätsgrenzen
(z. B. Erziehungsaxiom in religiöser Ausprägung für Glaubende)
 - 2. Geschichtsspezifische Normativitätsgrenzen
 - a) Apriorisch-absolute Gültigkeit
(unentwickelbare Geltung vor aller, für alle, in aller Geschichte)
(z. B. eines aus der Offenbarung interpretierten Erziehungssinns)
 - b) Übergeschichtliche Gültigkeit
(entwickelt-entwickelbare Gültigkeit in der Geschichte und für diese)
 - c) Zeitbedingt-imperativische Gültigkeit
(in einer geschichtlichen Lage und für diese gültig; veränderlich)
 - 3. Ursprünge der Normkritik in den Normativitätsgrenzen
(Zusammenhang von Normentwicklung und Normkritik)
 - a) Kritik aus der Differenz von Normkategorie und -realität
 - b) Kritik aus der generischen Differenz
 - c) Kritik aus der Bezugsordnung der Normen

Zweiter Teil einer allgemeinen Normuntersuchung:

Normgefüge — Normkollisionen — Erziehungssituation

- A. Normgefüge und Normenkonflikt
(die Vielfalt der Normen und die Einheit des Handelns)
 - I. Die Kategorie der ‚pädagogischen Verantwortung‘
 - 1. Pädagogische Verantwortung als formal-sittliche Auslegung des Erziehungsaxioms für den Erzieher
 - 2. Die pädagogische Verantwortung als Ermöglichung einsinnig-norm-kombinativen Handelns
 - a) Ausgleich und ‚Zentrierung‘ der Normen
 - b) Pointierung und ‚Linierung‘ des Handelns
 - II. Analyse der Normkollisionen
(Beschreibung latenter und akuter Normkonflikte)
 - 1. Konflikt von Sachlichkeit und Sittlichkeit
(Konflikt in der strukturellen Ambitendenz)
 - 2. Konflikt innerhalb der Sinnkategorie
(z. B. Sinnggebung durch Vernunft und Offenbarung)
 - 3. Konflikt zwischen den Normebenen
(Kollision von Sinn-Vollzug-Recht)
 - 4. Konflikte zwischen realen Normansprüchen
(Didaktik — Recht; Didaktik — Methodik; Asketik — Didaktik; Methodik — Asketik; Recht — Methodik; Asketik — Recht)

5. Konflikte im Normengefüge der Institutionen
(Kollision bei der Verwirklichung von Normen)

III. Analyse des pädagogischen Reformbegriffs

1. Reform als Gegenbegriff zum Konflikt
(die geschichtliche Permanenz von Normkritik und -entwicklung)
2. Die Lösung von Normkonflikten
 - a) Konfliktlösung in der personalen Situation:
die existentielle Entscheidung
 - b) Konfliktlösung im öffentlichen Bildungswesen:
die institutionelle Reform
 - c) Konfliktlösung bei unausgleichbarer Dissoziation im Normen-
gefüge: die ‚pädagogische Revolution‘

B. Das Verhältnis von Norm und Erziehungssituation

I. Begriff der erzieherischen Situation

1. Abgrenzung der Situation
(gegenüber der Lage etc.)
2. Beschreibung von Situationsmerkmalen
(Befindlichkeit, Handelnmüssen, eine Wirkung beabsichtigen u. a.)
3. Definition des pädagogischen Situationsbegriffs
 - a) Entschärfte Normalsituation
(bei intaktem, eingespieltem Erziehungshandeln)
 - b) Verschärfte Sondersituation
(gekennzeichnet durch Normunsicherheit)

II. Normative Einstellung und situatives Handeln

1. Normative Voreinstellung als Planung
 - a) Planung als Durchsetzungswille (Applikation)
(Situation bloßer ‚Fall‘ einer Anwendung; Priorität der Norm)
 - b) Planung als Vorweghandeln (Prospektion)
(Situation ‚Auch-Fall‘, aber Eigenrecht; Priorität des Spontanen)
2. Normative Voreinstellung als Methodisieren
 - a) Methodisieren als ‚Machenwollen‘ (Manipulation)
(Pädagogischer Bezug als Kausalbezug mißverstanden; Priorität des ‚Effekts‘)
 - b) Methodisieren als Ermöglichen (Appellation)
(Pädagogischer Bezug als Ermöglichung verstanden; Priorität des Produktiven)

Die Ausarbeitung der allgemeinen pädagogischen Normlehre ist noch ein Desiderat. Die einzelnen Abschnitte und ihre Untergliederungen müßten gedanklich und begrifflich weiter prizisiert werden. Die methodischen Wege müssen für jede Einzelfrage neu überlegt werden. Der jeweilige Ertrag,

Resultat methodischer Kombination, wird die Verbindlichkeit solcher Normforschung ausmachen. *Wesentlich ist zu zeigen, daß die Einsinnigkeit erzieherischen Handelns durch vielfältige pädagogische Normen von unterschiedlicher Normativität ermöglicht wird.*

(2) Die allgemeine Normanalyse muß in der *differentiellen Normwissenschaft* weitergeführt werden. Sie versucht, die einzelnen Normarten mit Hilfe der gewonnenen Kriterien zu definieren; sie untersucht Ambitendenz und Fundierungsort der einzelnen Normen, prüft die Aspekte ihrer Normativität sowie die strukturellen und situativen Konflikte, die sich mit ihr ergeben.

Als Beispiel für den Aufbau einer differentiellen Normuntersuchung soll hier der Bezug von Offenbarungsglaube und Erziehung skizziert werden.

(a) Der *theoretische Ansatz* für solche theologisch-pädagogische Reflexion darf sich nicht ungeprüft normieren lassen. Die christliche Theologie kann die hermeneutisch-pragmatisch zu ermittelnden Normen weder ersetzen, noch kann die Pädagogik durch begriffliche Umwandlungen Normen aus ihr ableiten. Gleichwohl behält die Theologie in dieser Frage eine Sonderstellung, sofern sie — Offenbarungswahrheiten auslegend — aufzuweisen versucht, daß menschliches Handeln schlechthin in der Offenbarung vorgeedeutet ist und daß schon die bloße Tatsache offenbarter Wahrheit, die das Heilshandeln Gottes mit dem Menschen verkündet, per se ‚erziehen‘ will. Noch vor aller inhaltlichen Auslegung der Offenbarung auf Erziehung hin, noch bevor die Theologie und die Erziehungswissenschaft sich über pädagogische Normen und Imperative in der Offenbarung verständigen, will Offenbarung erziehen. So gesehen ist Theologie gegenüber der Pädagogik ‚mehr‘ als eine bloße Fachwissenschaft; hierin liegt ihre Sonderstellung, wenn über Offenbarung und Erziehung nachgedacht wird. Die erziehende Absicht der Offenbarung ist auch in der Schrift bezeugt — etwa in dem Satz Pauli: *Omnis scriptura divinitus inspirata utilis est docendum, ad arguendum, ad corripiendum, ad erudiendum in iustitia; ut perfectus sit homo Dei ad omne opus bonum instructus* (2. Tim. 3,16–17). Die Theologie gibt der Erziehungswissenschaft die Richtung des Denkens an, sofern diese sich mit dem normativen Sinn der Offenbarung für das Erziehungshandeln beschäftigt.

Ebensowenig darf sich die Pädagogik in dieser Frage der Kirche und ihren lehramtlichen Ansprüchen anpassen und ihr, praktizistisch, nachgeben. Vielmehr muß sie deren pädagogisch relevante Dokumente und Überzeugungen zu interpretieren versuchen. Das Selbstverständnis der miterziehenden Kir-

che ist nicht die Theorie dieser Miterziehung. Auch hier liegt ein Sonderproblem. Es haben sich christliche Erziehungsformen und -lehren entwickelt, die kirchlich gestützt und theologisch fundiert werden. Diese Lehren müssen innerhalb der Untersuchung des normativen Bezugs von Offenbarungsglaube und Erziehung zur Sprache kommen, doch bieten sie keine differenzierbaren Ansprüchen anpassen und ihr praktizistisch nachgeben. Vielmehr ist eine Analyse des Verhältnisses von Offenbarung und Erziehung.

Hier liegt die konfliktreiche Nahtstelle für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an konfessionellen Pädagogischen Hochschulen: die Erziehungswissenschaft — gerade, sofern sie pädagogische Normen untersucht — muß auch in der katholischen und evangelischen Hochschule allgemeine Wissenschaft bleiben oder werden; mag auch innerhalb der Ausbildung die Theorie der christlichen Erziehung eingehender erarbeitet werden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Bereich sollte weder im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Arbeit stehen, noch darf sie — weil sie im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik entwickelt wird — unkritisch kirchlich-lehramtliche, synodale oder theologische Regulativen als Forschungsprinzipien übernehmen.

(b) Ebenso schwierig wie der wissenschaftliche Ansatz ist die *sachliche Klärung* des Verhältnisses von Offenbarungsglaube und Erziehung. Es muß — folgen wir den allgemeinen Kriterien — zunächst geklärt werden, daß und wie Offenbarung — im Selbstverständnis der Glaubenden und im Außenverständnis der Nichtglaubenden — in Schrift, Schriftüberlieferung und -deutung als eine qualitativ-singulare Auslegung des Sinnaxioms und obersten Erziehungssinns verstanden werden kann und ausgelegt worden ist. Das Erziehungshandeln unter der Offenbarung wird als der Identifizierungsprozeß des Menschen in Welt mit anderen vor Gott angesehen werden müssen; mögen der Edukandus und der Erzieher auch zweifeln, worin konkret diese Identität besteht. Die umfassend-unspezielle Norm bricht, schon in der Formulierung, mit der Rede vom ‚religiös-christlichen Menschenbild‘, auf das hinzuerziehen sei. Die Dynamik, die im Identifizierungsprozeß vor Gott gemeint ist, könnte der personalen Dimension der Erziehung eine neue Definitionsbasis geben.

Es muß weiter gezeigt werden, wie die Offenbarung und, ihr folgend, die biblisch-anthropologische Aussagen, diesen sinnhaft-vordeutenden Normcharakter für die Erziehung haben, sofern sie sich im Verständnis des Heilshandelns Gottes mit dem Menschen versteht und geschichtlich verstanden hat.

Die Untersuchung der Normativität dieses Erziehungssinns bedarf begrifflicher Unterscheidungen. Zunächst wird festzuhalten sein, daß sich für den Glaubenden in der Offenbarung die göttliche Autorität ausspricht, diese nur im Glauben erkennbar und im Gehorsam, als Gegenliebe, angenommen wird und der religiöse Erziehungssinn im realen Erziehungshandeln nichts direkt bewirken und ‚machen‘ will, sondern Richtung geben und ermöglichen möchte.

Daran anknüpfend wird nach der Normativität der christlichen Erziehungsformen gefragt werden müssen, — nach den Institutionen und Lebensformen, in denen sich der religiöse Erziehungssinn einverwandelt hat und die ihrerseits erziehende Wirkung haben. Erst unter dieser Voraussetzung läßt sich die Normgültigkeit des in der Offenbarung gründenden religiösen Erziehungssinns und der verwirklichten religiösen Erziehungsformen prüfen.

Glauben vorausgesetzt, ist die umfassend-unspezielle Sinnorm originär: wir finden sie vor, erfahren und glauben sie, bejahen sie als Apriori unseres Erziehungshandelns. Sie wird nicht gesetzt, sie ist gesetzt, — mag es in praktischen Erziehungsfragen innerhalb der Konfession und zwischen den Konfessionen auch einer Übereinkunft bedürfen.

Hierauf aufbauend läßt sich nach Normkritik und -entwicklung fragen. Das christlich-religiöse Erziehungsaxiom hat seine innergeschichtlich-soziologische Normativitätsgrenze in den Glaubenden; wenn es als innergeschichtlich wirksames Moment objektiv und faktisch auch für die Nichtglaubenden in vielem zur Norm geworden ist. Es hat aber, eben weil es ein originäres Axiom ist, notwendig eine innergeschichtlich-reale Normativitätsgrenze, die verschieden bestimmt werden muß. Sofern im Erziehungssinn die erziehende Autorität Gottes angenommen wird, ist er absolut gültig, sofern er aber nur als schon immer einverwandelte Realität da ist, wird dieser Sinn faktisch immer nur überhistorisch gültig sein und sich als durchhaltende, an den glaubenden Willen gebundene Norm oder in zeitbedingten Imperativen manifestieren.

Im Anschluß hieran wird sich die differentielle Normuntersuchung mit der Kategorie der pädagogischen Verantwortung beschäftigen müssen, sofern diese das Normgefüge zum einlinigen Handeln zentriert und sie selbst in der religiös sinnhaft-vordeutenden Norm mitfundiert ist.

Die Analyse der Konflikte muß u. a. den Bezug von Offenbarungsglaube und Vernunft in Hinsicht auf das Erziehungsaxiom aufhellen, die mannigfachen Konflikte sehen lehren, die sich aus dem Verhältnis des religiösen Erziehungsaxioms zu den didaktischen Normen ergeben, — etwa im Problem der Bekenntnisschule.

Abschließend wird gezeigt werden müssen, wie sich das pädagogische Verhältnis von Norm und Situation unter der religiösen Sinnorm darstellt: ob im Begriff der Individualität, Spontaneität und Existentialität der Situation ein profanisierendes Verständnis der Identität des Menschen vor Gott mitgemeint und in den Grenzen des Planens und Methodisierens eine Überzeugung sichtbar wird, wie sie im religiösen Sinnaxiom ausgesprochen ist.

(3) In der *speziellen Normwissenschaft* werden Einzelfragen aus dem differentiellen Umkreis eigens behandelt, — z. B. die Reform der Volksschuloberstufe, der ökonomisch-sozialethische Kanon im Gymnasium, die pädagogischen Probleme der Jugendgerichtsbarkeit u. a. Diese Einzelfragen werden anhand der allgemeinen und differentiellen Vorüberlegungen gestellt.

V

Die Erforschung der pädagogischen Normen in allgemeiner, differentieller und spezieller Hinsicht darf als komplementärer Aspekt der phänomenologischen Analyse der Erziehungswirklichkeit angesehen werden. Diese Komplementarität macht deutlich, was im hermeneutischen und dialektischen Ansatz der Pädagogik eingeschlossen ist: daß Erziehungswissenschaft werten muß. In der pädagogischen Literatur liegen Teile für den Aufbau solcher Wissenschaft vor; ihre Verarbeitung in systematischer Absicht ist noch Aufgabe. Sie wird notwendig, wenn die Bildungsplanung im Öffentlichen pädagogisch orientiert, Reformen wirksamer eingeleitet oder durchgeführt und einzelne Erziehungskonflikte, wenn nicht gelöst, so doch besser verstanden werden sollen.

Das Normproblem im Ganzen, das die Pädagogik teilt, wird nach dieser Überlegung fragwürdiger. Wilhelm Flitner hat den Kern dieser Frage im Anschluß an den anfänglich zitierten Satz so präzisiert: „Das Gültige ist weder alt noch neu, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt als Gültiges aufgedeckt und sichtbar geworden; die Tafeln sind neu, auf die jene Wahrheiten wieder zu schreiben sind“.⁴⁾

Die tatsächliche Ratlosigkeit, nicht Resignation oder Pessimismus, führt zu einer Gegenfrage, die sich noch nicht beantworten läßt: Die neuen Tafeln lassen uns nach neuen Normen und Wahrheiten suchen, wenn wir das Gültige nicht mehr umzuschreiben vermögen; anläßlich dieser Tafeln und zum gegenwärtigen Zeitpunkt könnten vielleicht *neue Normen* aufgedeckt werden, wenn man redlich sucht.

4 Vgl. W. Flitner a. a. O., S. 501.

Diese Paradoxie zeigt dem Pädagogen, daß er nicht ein homo humanus ist, der, indem er sein Erziehungshandeln so und nicht anders will, schon human urteilte; er ist, wie jeder Zeitgenosse, homo interpres, der es wagen muß, sich als homo humanus neu zu ‚setzen‘. Der Wiedergewinn normativer Überzeugungen in der Pädagogik wird glaubhaft, wenn Anpassung und Inspiration im Erziehungshandeln begriffen, bejaht und in jedem Tun gewissenhaft gesucht und verantwortet werden.